

# Teoria e pratica nella formazione dei docenti: il ruolo del tutor scolastico nei percorsi FIT

## Theory and Practice in Teacher Training: the role of the tutor in FIT paths

Concetta La Rocca

Università degli Studi Roma Tre - concetta.larocca@uniroma3.it

Massimo Margottini

Università degli studi Roma Tre

massimo.margottini@uniroma3.it

### ABSTRACT

The new path of access to the profession provided by law 107 and DLG 59 seems to align Italy with most European countries regarding the modalities and procedures for the training of new teachers in the lower and upper secondary education. In this study we will develop the thesis that the lawmaker's approach, in accordance with current theories and pedagogical practices, is to enhance the interconnection between theory and practice in the training of the future teachers. The constructive and dynamic interaction between theory and practice occurs especially in the laboratory context that consists in the class of true pupils in which the teacher in training begins to practice the profession under the guidance of the scholastic teacher/tutor. We therefore considered that the tutor, as envisaged by the mentioned norms, is a nodal figure in the training of the neo-teachers, because the tutor is the mediator between pedagogical-didactic theories acquired at the university and the practice of teaching experienced in the classroom. It seems necessary to investigate the figure of the scholastic teacher/tutor envisaged by the legislation, to investigate its critical points and enhancing its potential in order to make it to emerge as a mentor and guide, that is its own feature.

Il nuovo percorso di accesso alla professione docente previsto dalla legge 107 e dal dlgs 59 di fatto sembra allineare l'Italia alla maggior parte dei paesi europei riguardo alle modalità e alle procedure per la formazione dei nuovi docenti della scuola secondaria. La tesi che si intende sviluppare in questo contributo parte dalla considerazione che l'ottica assunta dal legislatore, in accordo con le teorie e le pratiche pedagogiche attuali, è di valorizzare l'interconnessione tra teoria e prassi nel percorso di formazione dei futuri docenti. Il contatto dinamico e costruttivo tra teoria e prassi si verifica peculiarmente nel contesto laboratoriale costituito dalla classe di veri allievi in cui il docente in formazione comincia a mettere in pratica la professione sotto la guida e lo sguardo attento del docente di scuola con funzioni di tutor. Pertanto si ritiene che il tutor scolastico, previsto dalle normative su citate, sia una figura nodale nel percorso formativo dei neo-docenti poiché svolge, come è proprio della dimensione tutoriale, un ruolo di mediazione, in questo caso, tra le teorie pedagogico-didattiche acquisite in ambito universitario e la pratica della docenza da esercitare nella scuola. Perciò sembra necessario indagare la figura del tutor scolastico prevista dalla legislazione, rilevandone i punti critici e valorizzandone le potenzialità al fine di farne emergere la funzione di mentore e guida che le è propria.

### KEYWORDS

Scholastic Teacher/Tutor; Classroom/Lab; Meta-Lab; Incoming-Itinerare/Training.  
Tutor Scolastico; Classe/Laboratorio; Meta-Laboratorio; Formazione  
in Ingresso/Itinerare.

\* Il lavoro nasce dalla riflessione comune dei due autori; in particolare si deve a Massimo Margottini l'introduzione e a Concetta La Rocca i paragrafi 1,2,3, e le conclusioni.

## Introduzione

Nel maggio del 1983, Aldo Visalberghi apriva la sua relazione dal titolo "Problemi di formazione degli insegnanti", al Convegno "L'Università italiana tra formazione e aggiornamento degli insegnanti", sottolineando la sperequazione, che in quegli anni ancora permaneva, tra i tempi brevi della preparazione degli insegnanti di scuola elementare e i tempi lunghi della preparazione degli insegnanti della scuola secondaria, nonostante la legge, dal 1973, prescrivesse per gli insegnanti di ogni ordine e grado una formazione universitaria completa. Subito dopo osservava anche il paradosso per il quale "la scuola con gli insegnanti che hanno la preparazione più breve sembra funzionare meglio della scuola con gli insegnanti che hanno la preparazione più lunga. Infatti nella grossa ricerca internazionale IEA del 1970, nelle tre fasce considerate (primaria, secondaria inferiore e superiore) l'Italia si è piazzata comparativamente bene solo per quanto riguarda la scuola elementare." E di questo forniva anche una sua interpretazione osservando che "la forza della scuola elementare italiana è sempre consistita nel fatto che i maestri escono ignoranti dagli istituti magistrali, però sono consapevoli della propria ignoranza e continuano a studiare...e sono giovani ed efficienti".

Ad oltre trenta anni di distanza, completato il processo di riforma che porta la preparazione di tutti gli aspiranti docenti ad un percorso universitario completo, siamo ad un nuovo sistema di formazione e reclutamento che ha l'ambizione di proporsi come una riforma complessiva ed organica del sistema d'istruzione, anche se in questi trent'anni abbiamo dovuto misurarci con quanto Visalberghi già allora lamentava "una nuova normativa in media ogni due anni, che poi di solito non viene realizzata, per ritardi burocratici o per resistenze varie".

Tuttavia, pur in presenza di alcuni nodi critici, che a distanza di due anni dalla legge (107/2015) non sono ancora del tutto sciolti, sembra di poter registrare una tensione che mira a suggerire soluzioni ai problemi attraverso originali interpretazioni critiche e soluzioni organizzative. E questo a partire dalle Università che attraverso le proprie Società accademiche, Conferenze di ambito e la stessa CRUI sono fortemente impegnate nel dare attuazione al dettato normativo cercando soluzioni alle molteplici domande tutt'ora aperte.

Il dibattito sulle criticità rilevate può funzionare come duplice stimolo, per un verso nei confronti del legislatore per chiarire ed eventualmente correggere le disposizioni e per l'altro al fine di proporre ed adottare soluzioni organizzative condivise che possano compensare, almeno in parte, le eventuali criticità.

La prima delle criticità che sono state messe in luce è che la formazione dei docenti dura troppo e così si arriva troppo tardi alla titolarità dell'insegnamento, con una classe docente che è oggi, nel nostro paese, tra le più anziane al mondo. E basterebbe ricordare le parole di Visalberghi, poco sopra richiamate, per dare il giusto rilievo alla questione dell'età.

Ma se la legge, come noto, definisce un percorso che tra formazione universitaria, concorso e percorso FIT non potrà durare meno di nove/dieci anni, quello che è doveroso e possibile fare nella sua applicazione è di evitare dispersioni e perdite di tempo. E potrebbero esservene molte. La prima riguarda la questione dei 24 CFU, da acquisire nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e delle metodologie didattiche, necessari per poter partecipare ai concorsi. Questi crediti costituiscono il primo segmento del percorso di formazione verticale unitario dei docenti di scuola superiore, come espressamente enunciato dal decreto, che ne determina obiettivi e contenuti tali da essere coerenti anche ai fini della preparazione al concorso. Si tratta di una questione di non poco conto che dovrebbe essere presa in seria considerazione per la determinazione nonché col-

locazione del “percorso formativo” che lo stesso decreto prevede. Ossia, se questi 24 CFU costituiscono il primo segmento specifico della formazione docente è necessario che, a regime, possano trovare degna collocazione all’interno del percorso curricolare e non solo come percorso aggiuntivo, sia pure prolungando di un semestre la durata degli studi per quanti ne facessero opzione (comma 2, art. 4 del DM 616/2017). Infatti, se in prima attuazione, per quanti sono in procinto di terminare gli studi e conseguire i crediti necessari per partecipare alla fase concorsuale non c’è che la possibilità di integrare il percorso di studi con crediti aggiuntivi, per gli studenti che per tempo maturassero la propria vocazione professionale nei confronti dell’insegnamento è necessario garantire che possano farlo all’interno dei 5 anni e dei 300 crediti curricolari, tra percorso triennale e magistrale. Altrimenti si accetta implicitamente la logica che all’interno della formazione curricolare universitaria non c’è spazio per la formazione dei docenti e quindi oltre a prolungare di un semestre gli studi per gli aspiranti docenti si accetta, di fatto, di porre in subordine la professione docente. Cosa che già accade per numerose classi di concorso di scuola secondaria alle quali molti arrivano non per autentica scelta professionale ma per scelta subordinata, se non di ripiego. Questo non implica necessariamente delle cattive professionalità, anzi, per taluni percorsi, specie della formazione tecnica e professionale, precedenti esperienze nel mondo del lavoro possono costituire risorse di notevole rilevanza per la scuola e per la formazione degli allievi. Tuttavia è necessario contemplare anche la possibilità di offrire a chi matura la propria vocazione professionale per l’insegnamento già all’inizio o durante il percorso universitario la possibilità di formarsi adeguatamente all’interno del curriculum di studi, almeno per conseguire un’adeguata preparazione per partecipare alla fase concorsuale ma ancora di più per poter verificare la propria attitudine a svolgere una professione complessa quale è quella del docente. Introdurre, quindi, anche in questa fase esperienze di tirocinio curricolare attraverso le quali entrare in contatto con le scuole e i docenti, poter svolgere attività di osservazione o partecipazione a ricerche di carattere didattico, magari svolgendo su questi aspetti la propria tesi di laurea, potrebbe rappresentare per molti un’occasione significativa per verificare sul campo la validità della propria scelta professionale.

Si tratta di un aspetto che non viene preso in considerazione nella definizione degli obiettivi e dei contenuti dei 24 CFU che pure vengono considerati nel DM 616/2017 come il primo segmento del “percorso verticale unitario di formazione dei docenti della scuola secondaria”. Certamente allo stato attuale delle cose la proposta di tirocini curricolari per l’insegnamento, non può in alcun modo costituire un vincolo, ma potrebbe però essere una opportunità soprattutto per quelle classi di laurea, sia di natura umanistica che scientifica, che hanno una tradizione nelle didattiche disciplinari, nonché uno spazio di lavoro da condividere nella instancabile dialettica tra le posizioni dei cosiddetti “pedagogisti” e “disciplinariisti” impegnati a definire quegli “specifici percorsi formativi, anche differenziati per le classi concorsuali o gruppi di esse”, così come disposto dal DM 616.

Eppure la convinzione di dover integrare teoria e pratica nella formazione dei docenti è opinione condivisa da tutti.

La Fondazione Agnelli con una nota a commento della legge 107/2015 nel formulare le proprie osservazioni critiche collocava al primo posto quella di riscontrare, nel sistema di formazione iniziale proposto, un modello strettamente “sequenziale”, ossia che antepone la teoria, sia per i contenuti disciplinari sia pedagogico-didattici, alla pratica, a fronte delle scelte di modelli, in gran parte dei paesi europei (Germania, Finlandia, Austria, Belgio, Francia, Spagna, Croazia) di carattere “parallelo”, ossia che prevede l’alternanza e l’integrazione di formazio-

ne teorica e pratica all'insegnamento, che cominciano già negli anni dell'università e proseguono per tutto l'iter formativo.

Seppure sia necessario riconoscere che con i decreti attuativi sia stata esplicitamente espressa la necessità di integrare, in tutto il triennio del percorso FIT, i momenti della formazione teorica con quelli della esperienza controllata sul campo, attraverso la continua collaborazione tra scuola e università, proprio nella medesima logica sarebbe quanto mai opportuno che le Università, nelle soluzioni organizzative che saranno adottate per definire i percorsi formativi dei 24 CFU dell'area antro-po- psico- pedagogica e delle metodologie e tecnologie didattiche, contemplassero la possibilità di integrare momenti di esperienza sul campo come forma di tirocinio curricolare, già presente nei piani di studio dei corsi di laurea.

### 1. La classe come laboratorio: il ruolo del tutor scolastico, una nuova figura professionale.

In un interessante lavoro del 2010, Massimo Baldacci cita Bruner (1997) il quale ha "ipotizzato che, nella propria attività didattica, gli insegnanti siano guidati da una *pedagogia popolare*, intesa come insieme di *teorie ingenu* sul funzionamento della mente del bambino, sul suo sviluppo, sull'apprendimento, ecc. Non sarebbero, perciò, tanto le teorie pedagogiche a guidare l'insegnante nella sua pratica quotidiana, quanto un insieme di assunti impliciti ed intuitivi, in parte di senso comune e in parte assimilati dal docente durante la sua formazione iniziale e l'interazione con gli altri docenti" (Baldacci, 2010). Questa affermazione sembra introdurre efficacemente un assunto chiave: le scelte professionali dei docenti sono legate ad una sorta di imprinting che si riceve nei primi contatti con il mondo reale della scuola. Fino ad oggi, nel nostro Paese, i docenti della secondaria hanno avuto occasione di effettuare il primo intervento in una classe di alunni (supplenze) dopo aver conseguito la laurea magistrale relativa alla disciplina di insegnamento e, ad eccezione dei laureati in scienze pedagogiche, senza aver mai studiato, nel percorso accademico, elementi teorici relativi alle dimensioni psicopedagogiche dei futuri allievi.

La legge 107 sembra avere finalmente invertito la struttura sequenziale<sup>1</sup> utilizzata in Italia per la formazione dei nuovi docenti per attivare un percorso che prevede elementi di integrazione tra conoscenze disciplinari e conoscenze psico-pedagogiche per tutti i corsi laurea<sup>2</sup> e che si svolgerà in stretta collaborazione tra mondo accademico e mondo scolastico per l'obbligatorio triennio formativo post-concorso<sup>3</sup>.

Sembra dunque che oggi siano state recepite le pressanti richieste culturali del nostro tempo, che, alcune già dal secolo scorso, si sono configurate nei lavori di autorevoli studiosi di campo psico-pedagogico (es: Bruner 1982; Baldacci, 2001; Dewey 2014; Domenici, 1993; Margiotta 2014; Montessori, 1970; Pellerey et al, 2011, Vertecchi et al, 1984) i quali hanno rilevato la necessità di stabilire una stretta connessione tra la dimensione teorica e quella pratica dell'insegnamento,

1 La questione è approfondita nel paragrafo 3.

2 DM 10 agosto 2017 "Modalità di acquisizione dei crediti formativi universitari e accademici".

3 FIT.

sottolineando l'aspetto metodologico che necessariamente emerge in questa prospettiva. Infatti per legare strettamente la teoria alla pratica è necessario costruire luoghi (fisici, virtuali, culturali) in cui sia possibile esercitare il gioco del pensiero in azione e dell'azione pensata. Va da sé che il luogo per eccellenza in cui è possibile mettere in pratica tale stretto connubio è il laboratorio, che Baldacci descrive come *uno spazio attrezzato in cui si svolge un'attività centrata su un certo oggetto culturale* (Baldacci 2004).

L'autore precisa che, "in senso largo si può definire *laboratorio* qualsiasi situazione didattica che presenta il carattere dell'apprendimento attivo, dell'imparare facendo. In questo caso l'etichetta *laboratorio* ha valenza programmatica circa la qualità pedagogica dell'attività che si svolgerà, perciò può diventare *laboratorio* anche uno spazio che non è tale come intenzionalità originaria; il laboratorio non è tale, ma si fa tale in ragione della qualità dell'attività. (...) Insomma, in questo caso il *laboratorio* definisce una spazialità di situazione più che di posizione, il sentirsi in una *situazione laboratoriale* più che l'essere in un laboratorio" (Baldacci 2004). Ed inoltre Baldacci sottolinea che il *fare laboratorio* prevede l'esercizio di una attività: ad esempio fare un laboratorio sulla fiaba, in un qualsivoglia contesto scolastico, significa mettere in atto alcune azioni sull'oggetto *fiaba* utilizzando attrezzature pre-costruite per raggiungere obiettivi ben precisi.

È evidente che le argomentazioni fin qui sinteticamente esposte riguardano le attività che i docenti possono mettere in campo utilizzando una didattica di tipo laboratoriale con i propri allievi; il passo ulteriore che si intende effettuare riguarda lo spostamento di questo ragionamento alla situazione in cui *oggetto culturale* del laboratorio è la didattica stessa. Si tratta dunque di pensare ad una sorta di *meta-laboratorio* dove si verifichi una situazione in cui il docente in formazione effettua un intervento didattico in una classe, ma contemporaneamente osserva se stesso mentre agisce e ragiona sulle sue azioni con l'aiuto di un altro docente che assuma il ruolo di sostegno, riferimento, insomma che svolga attività di tutoring. Il contesto descritto rappresenta elettivamente quello della *ricerca azione* poiché il docente in formazione dovrebbe porsi verso il proprio agire didattico come un ricercatore, avendo come *amico critico* il docente tutor.

La *ricerca azione* con la presenza di un *tutor/amico critico* sembra essere la metodologia che maggiormente si adatta ad una attività laboratoriale, o meglio, *meta-laboratoriale*, anche in ottica autovalutativa poiché "nella R/A si tratta di comporre fin dall'inizio l'esigenza del conoscere con quella dell'agire, l'avanzamento e l'organizzazione del sapere con il miglioramento delle situazioni e dei fenomeni studiati e con l'efficacia degli interventi" (Pellerey, 1980, pp. 449-63) e la presenza di un tutor corrisponde a quella di un "consulente di processo, il quale si caratterizza come supporto alla soluzione dei problemi da parte degli attori interni; il suo compito non è di sostituirsi agli operatori nel leggere la propria esperienza professionale o nell'individuare soluzioni migliorative, bensì di affiancarli nella comprensione della loro esperienza. Tale dinamica postula la pluralità dei bisogni e delle rappresentazioni che i diversi attori hanno di un contesto sociale complesso e si basa sull'attivazione delle risorse interne nell'organizzazione per affrontare e risolvere i propri problemi." (Castoldi, 2003). La funzione del docente tutor dovrebbe essere quella di aiutare il docente in formazione nella supervisione critica del proprio operato permettendogli una riflessione delle attività che sta svolgendo, proprio come uno specchio<sup>4</sup> che ab-

4 Chi si occupa di formazione non sempre dispone di strumenti per riflettersi e riflette-



bia l'uso della parola e che possa dunque inviare feed-back orientativi (La Rocca 2009; 2016).

È superfluo osservare che una situazione così complessa dovrebbe essere strutturata in maniera oculata dal punto di vista metodologico: il docente in formazione, in forza del percorso FIT, sarà sicuramente formato alla metodologia della ricerca-azione e alle pratiche dell'osservazione sistematica, alla costruzione di strumenti per la rilevazione di dati significativi e alle procedure quali-quantitative per la loro codifica e interpretazione. Il suo *amico critico*, ovvero il *tutor scolastico* dovrà invece possedere di suo tutte le molteplici competenze richieste per assolvere il suo ruolo, competenze davvero molto specifiche e molto numerose.

Nei prossimi paragrafi si cercherà di evidenziare come la figura del tutor scolastico presenti alcune criticità dovute al fatto che, pur essendo un elemento chiave nella dimensione meta-laboratoriale, sembra non essere sufficientemente delineata e posta nella condizione di operare al meglio e si cercherà di indicare una ipotesi per il suo potenziamento e per la spendibilità del lavoro effettuato nell'ottica della creazione di figure di docenti specializzati in ambiti ulteriori, anche se affini, a quello dell'insegnamento.

## 2. Il tutor scolastico nella Legge 107 del 13 luglio 2015, nel DM 850 del 27 ottobre 2015 e nel Dlg 59 del 13 aprile 2017

Nella legge 13 luglio 2015, n. 107, «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.», il riferimento alla figura del docente tutor è effettuato negli articoli 117 e 129 ed in entrambi i casi in attinenza alla procedura di valutazione del docente in formazione. In particolare nell'art.117 si legge «Il personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova è sottoposto a valutazione da parte del dirigente scolastico, sentito il comitato per la valutazione istituito ai sensi dell'articolo 11 del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, come sostituito dal comma 129 del presente articolo, *sulla base dell'istruttoria di un docente al quale sono affidate dal dirigente scolastico le funzioni di tutor*» (corsivo dell'autore). E l'art. 129, al punto 4 specifica «Il comitato esprime altresì il proprio parere sul superamento del periodo di formazione e di prova per il personale docente ed educativo. A tal fine il comitato è composto dal dirigente scolastico, che lo presiede, dai docenti di cui al comma 2, lettera a), *ed è integrato dal docente a cui sono affidate le funzioni di tutor*» (corsivo dell'autore). Dal che si evince che la presenza del docente tutor nel comitato di valutazione è assolutamente necessaria poiché il comitato giudicherà l'operato del neo-docente sulla base di quanto verrà riferito dal tutor.

Questa osservazione può portare a due possibili problematizzazioni, una di carattere etico ed un'altra di tipo metodologico. Dal punto di vista etico si potrebbe osservare che forse non è propriamente corretto che il docente tutor possa essere coinvolto nella valutazione del neo-docente in quanto potrebbe non essere obiettivo considerando che ha trascorso un anno al suo fianco e che, avendo avuto con lui un rapporto *peer to peer*, come indicato nel D.M. n.850 del

*re sulla propria azione: i ballerini, che praticano la loro arte alla perfezione, dispongono di specchi per osservare i loro movimenti. Dove sono i nostri specchi? (Eisner, 1988)*

27/10/2015<sup>5</sup>, nella compilazione della relazione sulla base della quale il comitato giudicherà il neo-docente, in qualche modo esprime anche un giudizio anche sul proprio operato.

La considerazione di tipo metodologico conduce al cuore del problema che si intende far emergere in questo lavoro: la scrittura di una istruttoria secondo quanto indicato dal su citato D.M. 850, presuppone specifiche competenze che non è scontato che il tutor scolastico possieda. Si prova ad enumerare in riferimento agli art. 4-5-9 del DM 850.

In riferimento all'art.4: il neo-docente "redige la propria programmazione annuale, in cui specifica, *condividendoli con il tutor*, gli esiti di apprendimento attesi, le metodologie didattiche, le strategie inclusive per alunni con bisogni educativi speciali e di sviluppo delle eccellenze, gli strumenti e i criteri di valutazione, che costituiscono complessivamente gli obiettivi dell'azione didattica, la cui valutazione è parte integrante della procedura(..)". Perciò il docente tutor dovrà possedere competenze in merito a

- Progettare interventi didattici per obiettivi.
- Conoscere e saper applicare molteplici metodologie didattiche.
- Conoscere e saper applicare strategie inclusive per alunni bes.
- Conoscere e saper applicare strategie per lo sviluppo delle eccellenze.
- Conoscere e saper applicare strumenti e criteri di valutazione.

In merito all'art.5,1: "il docente neo-assunto traccia un primo bilancio di competenze, in forma di autovalutazione strutturata, con la *collaborazione del docente tutor*"; pertanto a quest'ultimo sono richieste competenze relative a

- Conoscere ed applicare operativamente un bilancio di competenze.

In riferimento all'art. art.5,3.: "il dirigente scolastico e il docente neo-assunto, sulla base del bilancio delle competenze, *sentito il docente tutor* e tenuto conto dei bisogni della scuola, stabiliscono, con un apposito patto per lo sviluppo professionale, gli obiettivi di sviluppo delle competenze di natura culturale, disciplinare, didattico-metodologica e relazionale, da raggiungere attraverso le attività formative di cui all'articolo 6<sup>6</sup> e la partecipazione ad attività formative attivate dall'istituzione scolastica o da reti di scuole" il tutor dovrà avere competenze in merito alle attività previste dall'art.6, ovvero almeno sulla

- Metodologia del "peer to peer" e osservazione in classe;
- Formazione on-line.

Considerando poi che i laboratori formativi, previsti dall'art.8, ai quali il neo-docente potrà partecipare riguardano le tecnologie didattiche elencate, si ritiene che il docente tutor dovrà possedere competenze nel merito di

5 D.M. n.850 del 27/10/2015 "Obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova, ai sensi dell'articolo 1, comma 118, della legge 13 luglio 2015, n.107", Art.9.

6 Le attività previste dall'art.6 sono "organizzate in 4 fasi per una durata complessiva di 50 ore", ovvero: "a. incontri propedeutici e di restituzione finale; b. laboratori formativi; c. "peer to peer" e osservazione in classe; d. formazione on-line".

- Nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica;
- Gestione della classe e problematiche relazionali;
- Valutazione didattica e valutazione di sistema (autovalutazione e miglioramento);
- Bisogni educativi speciali;
- Contrasto alla dispersione scolastica;
- Inclusione sociale e dinamiche interculturali;
- Orientamento e alternanza scuola-lavoro;
- Buone pratiche di didattiche disciplinari.

In aggiunta, l'art.5,4. Prevede che "al termine del periodo di formazione e prova, il docente neo-assunto, *con la supervisione del docente tutor*, traccia un nuovo bilancio di competenze per registrare i progressi di professionalità, l'impatto delle azioni formative realizzate, gli sviluppi ulteriori da ipotizzare". Per cui il docente tutor dovrà essere in grado di

- Sviluppare un nuovo bilancio di competenze sulla base di quelle nuove acquisite dal docente nel seguire le attività formative previste.

Sicuramente ogni docente tutor, che dovrà possedere alcuni specifici requisiti (DM 850 del 27/10/2015, art.12; DM 8/11/2011, all.A ), avrà conoscenze nel merito di molti dei temi sopra elencati, ma probabilmente non riguardo a tutti e di conseguenza si potrà verificare la situazione in cui il neo-docente, frequentando gli specifici laboratori previsti dalle attività formative, potrà saperne più del tutor designato a seguirlo ed osservarlo, nella applicazione delle pratiche didattiche apprese, all'interno classe/laboratorio costituita da allievi reali.

Inoltre in merito all'Art. 9 (*Peer to peer* – formazione tra pari) in cui si tratta della "attività di osservazione in classe, *svolta dal docente neo-assunto e dal tutor*, finalizzata al miglioramento delle pratiche didattiche, alla riflessione condivisa sugli aspetti salienti dell'azione di insegnamento", a meno che non si lasci spazio ad una improvvisazione legata al buon senso (che di certo non manca ai docenti in ruolo), al docente tutor sono richieste competenze di carattere metodologico legate all'osservazione sistematica quali

- Capacità di distinguere le metodologie di indagine qualitative e quantitative.
- Costruzione di strumenti ad hoc per la rilevazione dei dati osservativi.
- Codifica e decodifica dei dati.
- Lettura e interpretazione dei dati rilevati.

In realtà, nell'ottica del *peer to peer*, che peraltro non è solo una formula che inneggi alla reciproca attenzione in ottica collaborativa ma una tecnica ben strutturata che andrebbe dunque conosciuta, le suddette competenze sono richieste ad entrambi i docenti, neo e tutor; ma mentre il neo-docente potrà averle acquisite nella frequenza del primo anno di percorso FIT in ambito universitario (Dlgs 59 del 13 aprile 2017) il docente tutor dovrebbe possederle di suo.

Insomma il docente incaricato di svolgere questo delicatissimo compito di tutoring che dovrebbe di fatto garantire il processo di miglioramento delle attività di insegnamento dei futuri docenti, per perseguire il raggiungimento della qualità dell'istruzione, dovrebbe essere formato alle metodologie della ricerca in ambito educativo, cosa che di fatto non è mai accaduto finora in ambito nazionale.



### 3. I rapporti Eurydice del 2013<sup>7</sup> e del 2015<sup>8</sup>

Per sostanziare quanto precedentemente affermato, e cioè che i docenti che dovrebbero essere selezionati per svolgere le funzioni di tutor di fatto non posseggono nella loro formazione elementi di metodologia della ricerca educativa, si propone un riferimento ai Rapporti: Eurydice del 2013 *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa*; ed Eurydice del 2015 *La professione docente: Pratiche, percezioni e politiche in Europa*. Nelle introduzioni di entrambi i Rapporti si legge che, nell'ambito dei lavori della Commissione europea per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione ("ET 2020"), il raggiungimento dell'obiettivo chiave "assicurare un insegnamento di qualità" è dato dal riconoscimento "dell'importanza di fornire un'adeguata formazione iniziale degli insegnanti, di offrire lo sviluppo professionale continuo per insegnanti e formatori, e di rendere interessante la carriera dell'insegnamento".

In estrema sintesi entrambi i rapporti rilevano che in Europa la formazione iniziale degli insegnanti generalmente include una componente culturale e una componente professionale. La componente culturale si riferisce ai corsi dell'istruzione generale e alla padronanza di una o più materie che gli aspiranti docenti insegneranno una volta qualificati. La parte professionale fornisce ai futuri insegnanti le competenze teoriche e pratiche necessarie per insegnare e include tirocini in classe. In base a come questi due elementi sono combinati, si possono distinguere due principali modelli di formazione iniziale degli insegnanti, ovvero il modello simultaneo se la componente professionale è offerta insieme a quella culturale e il modello consecutivo se è praticata dopo di essa. Nel primo caso gli studenti sono coinvolti nella formazione specifica come insegnanti fin dall'inizio del loro programma di istruzione terziaria, nell'altro caso gli studenti sono coinvolti nella formazione specifica come insegnanti dopo o verso la fine del loro percorso di studi.

In particolare nel Rapporto 2013 dal grafico<sup>9</sup> che fotografa lo stato delle cose nelle nazioni europee, si rileva che se per la formazione degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia la maggior parte dei Paesi, Italia compresa, utilizza il primo sistema, per la formazione degli insegnanti della secondaria di I e II grado, molti Paesi dell'Europa centro-sud, Italia compresa, utilizza il modello consecutivo. A questo proposito sembra interessante osservare che la legge 107 conduce il nostro Paese verso un cambiamento di rotta che lo allinea alle modalità di formazione utilizzate nei Paesi del centro-nord-est. Entrando nel merito, alcuni esiti del Rapporto Eurydice del 2013 mettono in rilievo che la formazione pratica è spesso più lunga per gli insegnanti dei livelli educativi più bassi e che la

7 Rapporto Eurydice 2013. *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa*. file:///F:/CONVEGNI%20VARI/Convegni%20249/Convegno%20Novembre%2014/Eurydice%202013.pdf

8 Eurydice del 2015 *La professione docente: Pratiche, percezioni e politiche in Europa* file:///F:/CONVEGNI%20VARI/Convegni%20249/Convegno%20Novembre%2014/Eurydice%202015.pdf

9 Si è scelto di non inserire i grafici elaborati nel Rapporto Eurydice per non appesantire la stampa, pertanto si rimanda al Rapporto consultabile online al link citato nella nota 13. Il grafico citato è nel Rapporto Eurydice 2013, Pag.24. Figura A1: Struttura della formazione iniziale degli insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3), 2011/12

formazione iniziale per gli insegnanti dei livelli educativi più bassi in genere segue il modello simultaneo e la percentuale di formazione professionale è relativamente alta; diversamente gli insegnanti della secondaria hanno generalmente diplomi di livello bachelor o master, ma la percentuale di formazione professionale diminuisce anche se la formazione in ricerca educativa è spesso inclusa nei programmi di formazione iniziale degli insegnanti. Nel grafico<sup>10</sup> che riporta le linee guida seguite dai vari Paesi per la formazione dei docenti in conoscenze e pratiche della ricerca educativa, l'Italia si posiziona come segue:

Indicatori	Posizione Italia
Linee guida a livello centrale sulla formazione in ricerca educativa per i futuri insegnanti	no
Lavoro pratico di ricerca educativa durante gli studi	no
Abilità di utilizzare la ricerca educativa nella pratica di insegnamento inclusa in una lista di competenze finali	no
Elaborato di fine studi su questioni pedagogiche in base a un lavoro di ricerca individuale	si
Formazione teorica in metodologia della ricerca educativa	si

Dalla tabella che riassume le informazioni contenute nel grafico, citato in nota 16, risulta evidente che i docenti che si sono formati alla professione fino ad oggi<sup>11</sup> non hanno avuto alcuna formazione in merito all'applicazione della ricerca educativa in ambito scolastico.

## Conclusioni

Dalle evidenze riportate nei paragrafi precedenti, risulta dunque che il nostro Paese si trova in un delicato momento di passaggio: si è finalmente deciso di inserire l'elemento della pratica educativa di tipo meta-laboratoriale nella formazione iniziale degli insegnanti della secondaria, ma sembra che non vi siano, tra i docenti, figure professionali adeguatamente formate allo svolgimento del ruolo tutoriale. O meglio, potrebbero esserci, nelle singole scuole, docenti che rispondano ai requisiti indicati dall'all. A del DM 8/11/2011<sup>12</sup>, ma questi requisiti in

10 Rapporto Eurydice 2013, p. 30. Figura A4: Linee guida sulla formazione dei futuri insegnanti dell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale (ISCED 0, 1, 2 e 3) in conoscenze e pratiche della ricerca educativa, 2011/12

11 La tabella fotografa lo stato delle cose al 2012, ma da quell'anno ad oggi non è cambiato nulla nella formazione dei docenti poiché il Dlg. 59 che inciderà sul percorso di formazione è del 13 aprile 2017 e a tutt'oggi si lavora per la sua attuazione.

12 A. 1.1. Formazione specifica alla funzione di tutor dei tirocinanti con certificazione delle competenze in base ai risultati raggiunti e al numero di ore di formazione sostenute, rilasciata dalle università, dalle istituzioni AFAM e da enti accreditati per la formazione del personale della scuola (punti 2 ogni 25 ore di formazione fino a un massimo di punti 10); A.1.2. Formazione alla funzione tutoriale con certificazione delle competenze in base ai risultati raggiunti e al numero di ore di formazione sostenute, rilasciata dalle università, dalle istituzioni AFAM e da enti accreditati per la formazione del

ogni caso non garantiscono che il docente tutor sia formato alle conoscenze, abilità e competenze richieste dalla legge 107 per condurre a buon termine il proprio fondamentale intervento, ovvero alle

- a. Metodologie della ricerca educativa ed in particolare alla ricerca azione e al peer to peer.
- b. Specifiche metodologie e tecniche di insegnamento che vengono proposte nei laboratori attivati nei differenti contesti scolastici.

In realtà ai tutor scolastici è anche consentita la partecipazione ai laboratori (non consigliata, non indicata come obbligo) secondo la propria particolare propensione o intenzione. Insomma anche in questo caso viene lasciata ai singoli e alla loro buona volontà la possibilità di formarsi in modo da condividere eventuali campi di esperienza con i neo-docenti.

Nella legge 107, a differenza di quanto previsto nel DM 249/2010, ai tutor dei docenti viene riconosciuto un compenso economico (legato alle possibilità finanziarie del singolo istituto), un parziale esonero dal servizio in aula e l'attribuzione di un punteggio da spendere nella graduatoria interna. È un bel passo in avanti nel riconoscimento dell'enorme impegno e della grandissima responsabilità richiesti.

Ma non sembra poter essere di garanzia alla acquisizione di quelle competenze metodologiche ( R/A; peer to peer; etc.) che sono spessissimo citate nei documenti legislativi quando si parla del tutor scolastico, ma alle quali non si pensa di formarli, dandole per scontate. Eppure quelle stesse metodologie sono oggetto di studio da parte dei docenti nei percorsi FIT: ci si potrebbe trovare nell'incresciosa situazione che i formandi ne sappiano, o sappiano fare, più del tutor?

Magnoler (2017, p. 43), in riferimento alle riflessioni di Merahian (2007), in merito alla costruzione della figura del docente, afferma che "la professionalizzazione si sviluppa prevalentemente all'interno di processi che prevedono attività da svolgere in contesti di apprendimento universitario e professionale. L'alternanza è principio e dispositivo che consente di articolare i saperi teorici e i saperi d'azione. L'oblio della razionalità tecnica e l'emergere di una nuova epistemolo-

personale della scuola (punti 1 ogni 25 ore di formazione fino a un massimo di punti 5); A.1.3. Esercizio della funzione di supervisore del tirocinio nei corsi di laurea in scienze della formazione primaria, nelle scuole di specializzazione all'insegnamento superiore e nei percorsi di cui ai decreti del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 7 ottobre 2004, n. 82, e 28 settembre 2007, n. 137 (punti 5); A.1.4. Esercizio della funzione di docente accogliente nei corsi di laurea in scienze della formazione primaria, nelle scuole di specializzazione all'insegnamento superiore e nei percorsi di cui ai decreti del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 7 ottobre 2004, n. 82, e 28 settembre 2007, n. 137 (punti 1 per ogni anno fino a un massimo di punti 3); A.1.5. Funzione di tutor nei percorsi finalizzati alla formazione dei docenti all'uso delle Lavagne interattive multimediali (punti 5); A.1.6. Formazione specifica all'uso delle lavagne interattive multimediali (punti 2); A.1.7. Direzione di corsi finalizzati alla formazione di tutor ovvero alla formazione e all'aggiornamento didattico svolti presso le università, le istituzioni AFAM o enti accreditati dal Ministero (punti 5); A.1.8. Titolo di dottore di ricerca in didattica (punti 7); A.1.9. Altro titolo di dottore di ricerca (punti 3); A.1.10. Attività di ricerca ovvero di insegnamento nelle università o nelle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica (punti 5). Valutazione da parte del Comitato (punti 50 su 100).

gia della pratica professionale hanno assegnato un posto centrale al concetto di attività: non si ha sviluppo di competenze se non all'interno di un fare contestualizzato".

Ma queste affermazioni dovrebbero valere anche per il docente di ruolo che rivestirà la funzione di tutor e non solo per il neo-docente in formazione, ovvero sarebbe auspicabile che agli incontri universitari sui temi delle metodologie della ricerca, della R/A e del peer to peer fosse prevista anche la presenza dei tutor scolastici. La partecipazione a queste occasioni formative otterrebbe un duplice vantaggio: 1) porrebbe il tutor e il tutee nella stessa condizione conoscitiva e 2) potrebbe essere riconosciuta ai tutor come formazione in servizio, anche in riferimento all'articolo 1, comma 127, della Legge 107.

In riferimento alla prima questione si può rilevare che in questo modo i neo-docenti e i tutor scolastici davvero potrebbero condividere pienamente e con soddisfazione teorie e pratiche educative, studiandole e sperimentandole in contesti formativi e applicativi condivisi, nei quali, ovviamente, il tutor aggiungerebbe la propria esperienza pluriennale nelle cose della scuola.

Riguardo alla seconda questione, si potrebbe davvero porre le basi per la configurazione di una nuova figura professionale che formandosi alle metodologie della R/A, dell'osservazione sistematica, del peer to peer in ambito universitario, soddisfa davvero la doppia esigenza, richiesta dal legislatore, di essere un insegnante e un formatore/sostegno/mentore dei nuovi insegnanti.

Sembra davvero opportuno riprendere il tema enunciato dalla commissione europea già citato precedentemente, ovvero che il raggiungimento dell'obiettivo chiave "assicurare un insegnamento di qualità" è dato dal riconoscimento "dell'importanza di fornire un'adeguata formazione iniziale degli insegnanti, di offrire lo sviluppo professionale continuo per insegnanti e formatori, e di rendere interessante la carriera dell'insegnamento".

Per concludere si può quindi affermare che alla figura del tutor scolastico si dovrebbe riconoscere il valore che merita, ovvero quello di essere davvero l'anello che congiunge teorie e prassi, università e scuola. E bisognerebbe riconoscere che questa particolare forma di mediazione può essere fatta solo se il tutor è messo nelle condizioni di sviluppare le competenze metodologiche che gli sono necessarie nell'esercizio della sua attività.

## Riferimenti Bibliografici

- Baldacci, M. (2010). Teoria, prassi e modello in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista, in *Education, sciences and society*, 5.
- Baldacci, M. (2004). *Il Laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane*, In N. Filograsso e R. Travaglini, *Dewey e l'educazione della mente*, Milano, Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2001). *Fare scuola*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (1982). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- Brown, A. e Campione, J. (1994). *Guided discovery in a community of learners*, in K. McGilly (a cura di), *Classroom Lesson: interacting cognitive theory and classroom practice*. Cambridge: MIT Press.
- Castoldi, M. (2003). *Ricerca azione e processi autovalutativi*. Reperibile presso: [http://www.laboratorioformazione.it/index.php?option=com\\_content&view=article&id=124:ricerca-azione-e-processi-autovalutativi&catid=202:0-laboratorio-formazione&Itemid=546](http://www.laboratorioformazione.it/index.php?option=com_content&view=article&id=124:ricerca-azione-e-processi-autovalutativi&catid=202:0-laboratorio-formazione&Itemid=546).
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Domenici, G. (1993). *Manuale della Valutazione scolastica*. Bari: Laterza.

- Eisner, E. W. (1979). *The Educational Imagination*. New York: Mc Millan.
- La Rocca, C. (2016) *Mediazione tutoriale e apprendimento in rete*. Roma: Monolite editrice.
- La Rocca, C. (2016). "La gestione del feedback nel Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione "FAD". Il blended tutor". In Domenici G. (a cura di) (2016), *La Formazione On-Line a Roma Tre. L'esperienza del Corso di laurea in Scienze dell'Educazione*. pp 175-193. Roma: Armando.
- La Rocca, C. (2009), "Il tutor nella formazione e-learning/blended", in Domenici G. & Semeraro R. (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture. Atti del VI Congresso Scientifico della SIRD, Roma 11/12/13 dicembre 2008*. Roma: Monolite Editrice.
- La Rocca, C. (2009), "Le attività di tutoring nella gestione della comunicazione online", in Domenici G. (a cura di) *Valutazione e autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning* (PRIN 2006-2008). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Magnoler, P. (2017), *Il tutor. Funzioni, attività e competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2014) *Teorie dell'istruzione. Finalità e modelli*. Roma: Anicia.
- Montessori, M. (1970). *Come educare il potenziale umano*, Milano, Garzanti, 1970.
- Pellerey, M. (1980), *Il metodo della ricerca/azione di K. Lewin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni*, *Orientamenti pedagogici*, anno XXVII, n. 3, maggio-giugno 1980, pp. 449-63.
- Pellerey, M. Grzadziel D. (2011), *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
- Rapporto Eurydice (2013). *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa*. file:///F:/CONVEGNI%20VARI/Convegno%20249/Convegno%20Novembre%2014/Eurydice%202013.pdf
- Becchi, E., Vertecchi, B, (1984). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, F. Angeli.
- Rapporto Eurydice (2015). *La professione docente: Pratiche, percezioni e politiche in Europa*. file:///F:/CONVEGNI%20VARI/Convegno%20249/Convegno%20Novembre%2014/Eurydice%202015.pdf.

